

# La identitat docent en un context de segregació escolar

Autor  
ÀLEX ROCABAYERA

Entregat a  
3 DE JUNY DE 2020

Estudiant de  
GRAU EN SOCIOLOGIA



Universitat Autònoma  
de Barcelona

Tutora  
AINA TARABINI-CASTELLANI CLEMENTE

# Índex

1. Marc teòric	3
1.1. Estat de la qüestió	3
1.2. Conceptualització	6
2. Disseny analític	7
3. Metodologia	9
4. Anàlisi	9
5. Conclusions	13
Bibliografia	15
Annex 1: taula d'operativització	16
Annex 2: model d'anàlisi	17
Annex 3: guions d'entrevista	18

# 1. MARC TEÒRIC

## 1.1. Estat de la qüestió

La identitat docent és un concepte analític força recent en ciències socials que apareix a la dècada dels 80 (Meo i Tarabini, 2019) i que serveix per a explicar com el canvi social i educatiu comporta canvis en la concepció que tenen els propis docents sobre la seva feina: com han de ser com a mestres, com han d'actuar i com entenen què és “ser mestre” (Sachs, 2005). Un debat que està clarament relacionat amb la idea d'identitat docent té a veure amb la docència com a vocació o la docència com a professió: d'una banda, l'escolarització obligatòria i l'educació massiva a la societat ha comportat l'estandardització del coneixement i la professionalització de la docència, però, d'altra banda, s'argumenta que les exigències d'aquesta tasca requereixen professionals amb vocació (Larrosa, 2010).

Com que està molt vinculat als canvis socials i institucionals que es produeixen, un dels elements en què s'ha fet més èmfasi a l'hora d'estudiar la identitat docent és quina actitud tenen, com a mestres, davant del paper que juguen les institucions polítiques en matèria educativa i els recursos que s'hi destinen, ja que això té molt a veure amb la forma d'entendre la seva professió.

En aquest sentit, és interessant tenir en compte el concepte de Myriam Southwell i Alejandro Vassiliades de posició docent (Southwell i Vassiliades, 2014). Tot i les similituds amb el concepte d'identitat docent, la noció de posició docent se centra més en la dimensió relacional i processual d'aquest fenomen, ja que és important que reflecteixi les contradiccions, les paradoxes i la historicitat que travessen el concepte: “Las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionarias que se establezcan con otras.” (2014: 181).

Un altre aspecte interessant de l'article *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas* (Southwell i Vassiliades, 2014), a nivell metodològic, és que es basa en l'anàlisi política del discurs per a estudiar com es configuren les identitats, ja que, des d'una perspectiva post-estructuralista i com hem dit anteriorment, és important que surtin a la llum les contradiccions i les tensions pròpies de la identitat docent perquè no és una totalitat tancada. L'anàlisi discursiva, per tant, és una eina fonamental a l'hora de recollir aquestes detalls perquè permet analitzar les concepcions implícites i explícites que tenen els docents sobre la seva pròpia professió.

L'australiana Judyth Sachs té un article anomenat *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes* (2001) que analitza com els canvis en les polítiques educatives a Austràlia fan emergir dos discursos majoritaris al voltant de la docència: la docència entesa com a direcció (*managerial professionalism*) i la docència democràtica (*democratic professionalism*). Tot i que Sachs estudia la situació a Austràlia, les seves observacions són extrapolables, ja que ella argumenta que els discursos que entenen la docència com la “gestió” de l'alumnat neixen de l'Estat i de les reformes educatives que centren l'aten-

ció en l'eficient gestió dels (escassos) recursos com a solució a qualsevol problema i és la ideologia prevalent a la burocràcia educativa (Sachs, 2001: 152); en contraposició a aquest discurs, la *docència democràtica* desmitifica la figura del professional com a gestor capaç de solucionar-ho tot i pretén fer partícip del procés educatiu tota la comunitat: alumnes, pares, acadèmics, etc. El discurs, per tant, atorga als docents responsabilitat més enllà de les quatre parets de la seva aula i els fa responsables amb l'escola, amb altres estudiants, amb la comunitat educativa i amb el sistema sociopolític, ja que han de fer front a certes desigualtats socials. Així com l'altre discurs neix principalment de les reformes educatives i de les institucions polítiques, el discurs que entén la docència com un actor social neix, sobretot, dels propis professionals (2001: 149).

A partir d'aquí, Sachs associa els dos discursos a dues identitats docents; és important remarcar, però, que fa referència a dos tipus ideals perquè ella també defensa que la identitat no és un element fix i inamovible, sinó que està influenciat per les experiències a les escoles i les pròpies creences i valors sobre què és ser docent i quin tipus de docent volen ser (2001: 154). Per una banda, vinculat al discurs del *managerial professionalism*, Sachs defensa que està sorgint una nova identitat docent que descriu com a identitat emprenedora i que té aquests quatre trets principals: individualista, competitiva, controladora i definida externament, pel discurs emès des de les institucions polítiques (2001: 157). L'*ethos* d'aquesta identitat és competitiu enlloc de col·laboratiu, ja que els pocs recursos enfronten les escoles entre si per a assolir-los. Per altra banda, l'article parla d'una identitat activista sorgida dels discursos de la *docència democràtica*. Aquesta identitat està associada, principalment, a la voluntat de reduir o eliminar l'explotació, la desigualtat i l'opressió. Al contrari que la identitat emprenedora, la identitat activista s'orienta cap a la col·laboració entre docents per tal de crear una comunitat educativa capaç de fer front a aquests problemes que consideren prioritaris.

L'anàlisi de Sachs ens introdueix, per tant, com es configura la identitat docent en situacions de desigualtats socials o, en aquest cas, desigualtats educatives. Hi ha altres recerques, però, que tracten d'una manera més directa la qüestió: a *Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona* (Meo i Tarabini, 2019), s'estudia la importància de les identitats dels docents per al funcionament de les escoles de segona oportunitat a Buenos Aires i a Barcelona; es tracta d'un alumnat, doncs, que sovint no parteix amb les mateixes condicions a l'hora de participar del sistema educatiu i, en conseqüència, en pateix les desigualtats. Una de les principals característiques dels docents, tant de Buenos Aires com a Barcelona, és la importància que li donen a les cures i a la relació afectiva amb els alumnes, ja que moltes vegades necessiten la confiança del mestre per a sortir-se'n; en aquesta línia de fer confiar a l'alumne en si mateix, una altra característica dels mestres que mostra l'estudi és la docència personalitzada amb l'objectiu de no fer sentir l'alumne com un simple número, sinó tractar-lo com un individu, ja que això no sempre succeeix a l'educació ordinària (2019: 8); per últim, i vinculat amb un tret de la *identitat activista* de Sachs, l'article de Meo i Tarabini destaca que els mestres de les escoles de segones oportunitats de Barcelona i Buenos Aires donen molta importància

al treball en equip i el treball amb la comunitat enlloc de tancar-se a les aules (2019: 9) per tal de poder oferir una educació més completa. Malgrat que l'estudi se centri en una etapa educativa concreta, hi ha elements que es poden extrapolar a moltes situacions educatives en contextos de desigualtat social.

Hem vist que la dimensió afectiva de la identitat docent pren especial rellevància quan es tracta d'entorns socialment desfavorits, ja que és aquí on l'alumnat pot tenir majors mancances en certs aspectes relacionats amb les cures; en aquesta línia, l'article *Exploring the affective dimension of teachers' work in alternative school settings* (te Riele *et al.*, 2017) mostra que la manca d'afecte en els processos educatius té conseqüències més greus per a l'alumnat que viu en una pitjor situació socioeconòmica; també és cert, però, que els docents entrevistats en l'estudi esmentat, que treballen amb aquest perfil d'alumnat, donen molta importància a les cures i, per tant, és un element de pes en la seva identitat docent. Una altra observació en relació a la docència en entorns desfavorits té a veure amb la seva politització, ja que en general hi ha un alt grau d'implicació amb la situació de marginalitat dels seus alumnes que sol derivar cap al descontent i la ràbia envers els polítics i la desigualtat social (2017: 69).

De fet, en alguns casos com el que mostra l'article de Mg Gregor i Mills (2014) mostra que la vessant afectiva del procés educatiu també té una gran importància per als docents que, a Austràlia, on es desenvolupa aquest estudi, prefereixen abandonar l'educació convencional i anar a escoles alternatives on es dóna més pes a les relacions personals, malgrat que tinguin unes pitjors condicions laborals, ja que la seva satisfacció prové de tenir unes relacions satisfactòries per sobre de la situació salarial o la seguretat laboral (McGregor i Mills, 2014: 16).

Si ens situem en el context català, en matèria de desigualtats educatives, és fonamental parlar de segregació escolar; hi ha moltes investigacions que mostren la manca d'equitat del sistema educatiu, ja sigui en les diferències d'accés a aquest sistema, en els processos educatius o en els resultats acadèmics assolits. Les desigualtats socials es reproduïxen al sistema educatiu, i l'alumnat socialment desfavorit està distribuït de manera desequilibrada a la xarxa d'escoles de Catalunya. Un dels eixos de segregació és la titularitat dels centres, ja que als centres privats hi ha un percentatge d'alumnat d'estatus econòmic, cultural i social més elevat que als centres públics (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008); això, alhora, provoca que moltes famílies busquin que els seus fills vagin a certes escoles amb prestigi per tal d'aconseguir distinció social. Una altra dada que reflecteix aquesta segregació és la distribució de l'alumnat immigrant, ja que "la seva tendència a la concentració espacial i escolar han intensificat els processos de desigualtat educativa i la segregació escolar" (Síndic de Greuges de Catalunya, 2008: 10) i dificulta el contacte intercultural.

La segregació escolar està clarament marcada per la segregació residencial, però sovint la segregació escolar va més enllà, ja que les famílies de barris socialment desfavorits que s'ho poden permetre porten els seus fills a escoles d'altres barris, convertint així a certes escoles de barris amb nivells socioeconòmics baixos en escoles *gueto* (Albaigés i Bonal, 2009), on es concentren les famílies amb menys recursos econòmics i capital cultural.

La composició social de l'alumnat d'un centre també repercuteix en el rendiment escolar o les expectatives de l'alumnat individualment; és el que es coneix com «efecte company» (Tarabini, 2017). Les actituds escolars estan molt condicionades pel grup de referència i, conseqüentment, un alumne d'una escola *guetitzada* no interioritzarà les mateixes normes que un alumne d'una escola concertada: “no només es generen diferents punts de partida per enfrontar-se als requisits escolars, sinó que l'alumnat percep determinades actituds, pràctiques o itineraris escolars com a impossibles i impensables” (2017: 58). Els imaginaris d'un grup d'iguals, per tant, defineixen en gran mesura les aspiracions de l'alumnat; aquest és un dels motius que explica que els sectors socialment desafavorits accedeixin en menor mesura a estudis superiors, ja que en molts casos ni tan sols s'ho plantegen o no ho perceben com una opció real.

A l'«efecte company» o «efecte composició» s'hi afegeix el fet que els alumnes més desafavorits són els que pateixen més directament les conseqüències dels efectes del perfil socioeconòmic dels centres als quals assisteixen; és a dir, els alumnes d'estatus socioeconòmic i cultural inferior són més sensibles a aquest efecte i, en conseqüència, la segregació escolar resulta principalment perjudicial per a ells (Bonal *et al.*, 2015).

Un altre efecte de la segregació escolar, indirectament relacional amb l'efecte company, és l'«efecte procés»; té a veure amb com la composició social de l'alumnat d'un centre repercuteix “en les cultures organitzatives i en les pràctiques pedagògiques i curriculars dels centres educatius” (Tarabini, 2017: 57). La tasca pedagògica del professorat esdevé molt més difícil quan l'alumnat d'una aula té problemes socials tal com desnonaments o famílies en situació de pobresa, entre molts d'altres. Això, sumat als casos que es poden donar de Matrícula Viva, és a dir, d'alumnes que entren o marxen a meitat de curs, o als casos d'absentisme que es produeixen més freqüentment en fills de famílies vulnerables, dificulta enormement la tasca docent i, en gran mesura, explica les diferències de resultats educatius entre centres. Val a dir que no es tracta d'una relació mecànica entre situació socioeconòmica i èxit educatiu, però és innegable que a escoles amb concentració d'alumnes amb pocs recursos s'han d'afrontar molts més obstacles per a assolir els objectius acadèmics (Tarabini, 2017).

## 1.2. Conceptualització

En aquesta investigació, els tres conceptes centrals al voltant dels quals girarà l'estudi són la identitat docent, la segregació escolar i les pràctiques educatives. En primer lloc, quan parlem d'identitat docent, tal i com hem explicat anteriorment, ens referim a les concepcions explícites i implícites que tenen els docents sobre la seva pròpia professió: com entenen la seva feina, quin rol a la societat creuen que tenen com a mestres, quins objectius professionals tenen, etc. Per tal de poder fer servir aquest concepte analític al nostre estudi, és necessari operativitzar-lo i, en base a la revisió teòrica de l'apartat anterior, el fragmentarem en quatre dimensions: 1) com que hem vist que les polítiques educatives tenen una gran influència en la identitat docent, la primera dimensió és l'opinió de la docent sobre el paper de les institucions en matèria educativa; 2) en segon lloc, la relació amb el

claustre és una dimensió que ens aporta informació sobre com la docent entén la professió, ja que anteriorment hem vist perspectives que consideraven la figura del docent com un gestor eficient dels recursos de què disposava, confrontades a altres visions que consideraven la tasca educativa com una feina grupal, col·lectiva; 3) la relació amb les famílies és la tercera dimensió, ja que ens proporciona informació sobre el grau de compromís amb la comunitat educativa més enllà dels seus alumnes; 4) per últim, la quarta dimensió és la relació de la docent amb l'alumnat, per veure el pes que atorga a la dimensió afectiva en el procés educatiu en un context de segregació escolar. A l'annex 1, a més, es pot trobar la taula d'operativització més detallada.

De la segregació escolar, el segon concepte clau de la investigació, no pararem massa atenció a com s'origina aquest factor (segregació urbana, tria d'escoles, zonificació escolar, etc.), sinó que caldrà veure quines efectes té la segregació escolar per al desenvolupament quotidià de l'activitat educativa a les escoles. En aquest sentit, l'operativització del concepte consta de dues dimensions: 1) en primer lloc, l'efecte company ens dona informació sobre les predisposicions, les actituds i el rendiment de l'alumnat en funció de la composició social del centre; 2) en segon lloc, la dimensió de l'efecte procés indica com es veu condicionada la tasca pedagògica i educativa de l'equip per la composició social de l'alumnat: quines limitacions es troben, quins reptes se'ls plantegen, quines alternatives els obliga a plantejar, etc.

Per últim, el tercer concepte clau per a la recerca és el de pràctiques educatives; en base a la literatura revisada que parla sobre la pertinença o no de reduir les pràctiques educatives a les activitats que es realitzen dins de l'aula, i a causa de la situació extraordinària provocada per la crisi i la quarantena que ha originat la pandèmia del COVID-19, obligant tothom a quedar-se a casa, l'operativització del concepte de pràctiques educatives queda així: 1) per una banda, la primera dimensió són les pràctiques educatives dins de l'aula, que fa referència a totes les activitats ordinàries que es realitzen durant l'horari lectiu i dins de la classe; 2) d'altra banda, les pràctiques educatives fora de l'aula conformen la segona dimensió: això inclou tant els deures que hagin de fer a casa, com qualsevol activitat educativa que tingui lloc fora de l'aula, a més de les pràctiques educatives que s'estiguin duent a terme durant la quarantena causada per la pandèmia del COVID-19.

## 2. DISSENY ANALÍTIC

L'objectiu d'aquesta recerca és analitzar quin efecte té la segregació escolar en la construcció de la identitat docent. Per una banda, hi ha molts estudis que observen quins factors intervenen o condicionen les identitats docents; aquests treballs, però, solen ser de caire qualitatiu i, per tant, el camp d'estudi es redueix a un espai geogràfic concret. D'altra banda, un dels principals temes d'estudis de les ciències socials en matèria d'educació a Catalunya és la segregació escolar, però majoritàriament se centren en els efectes que té el fenomen per a l'alumnat. En base a la revisió teòrica realitzada, la segregació escolar i la composició social de l'alumnat poden ser elements claus a l'hora de desenvolupar una



determinada identitat docent i, per tant, pot ser pertinent estudiar com es materialitza aquesta relació en el context català.

La primera pregunta de recerca és la següent: com es configura la identitat dels docents en una situació de segregació escolar? I d'aquesta pregunta se'n deriven una sèrie d'hipòtesis:

- H1: treballar en una situació de segregació escolar situa la docent en una posició de conflictivitat respecte el paper de les institucions públiques en matèria educativa.
- H2: a les escoles que pateixen segregació escolar les docents generen un sentiment de cohesió al claustre a causa de les situacions que han de resoldre conjuntament.
- H3: les docents que treballen en situacions de segregació escolar perceben una distància social respecte les famílies que dificulten una comunicació fluida.
- H4: les docents que treballen en situacions de segregació escolar donen molta importància a la dimensió afectiva del procés educatiu.

La segona pregunta té a veure amb les conseqüències que té la identitat docent a l'hora d'establir unes determinades pràctiques educatives: com es desenvolupa la pràctica educativa dels docents en relació a la seva identitat professional en un centre marcat per la segregació escolar? I les hipòtesis al voltant d'aquesta qüestió són les següents:

- H5: les docents perceben els objectius del currículum educatiu com una llosa per a la seva tasca educativa perquè no s'aproximen a les necessitats educatives de l'alumnat.
- H6: el treball en grup i per projectes són eines que permeten a les docents en contextos de segregació escolar adaptar els continguts a les necessitats de l'alumnat.
- H7: en contextos de segregació escolar, les activitats educatives que ha de fer l'alumnat fora de l'horari lectiu tenen un seguiment baix, fet que genera frustració a les docents..
- H8: amb la quarantena causada per la pandèmia del COVID-19, les docents tenen una gran dificultat per a comunicar-se amb l'alumnat a causa de la manca de recursos digitals.
- H9: el baix capital cultural de les famílies és una de les principals dificultats a l'hora d'educar telemàticament, ja que l'acompanyament presencial d'un adult és molt important.

A l'annex 2 es pot trobar el model d'anàlisi elaborat a partir de les hipòtesis.



### 3. METODOLOGIA

A nivell metodològic, com que no disposem de prou recursos per a abastar un territori molt ampli, la recerca es tracta d'una investigació qualitativa basada en un estudi de cas de l'Escola Salvador Quintana; és una escola situada al barri de Ciutat Meridiana, el barri més pobre de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2018: 8) situat al districte de Nou Barris. Es tracta, a més, d'un centre de màxima complexitat per estar ubicat en un entorn social i econòmic desafavorit, ja que per a l'estudi ens interessa observar entorns de segregació escolar.

Com que l'objecte d'estudi es basa principalment en la construcció de les identitats docents, és clau obtenir informació directa de mestres i és per això que el treball de camp s'ha basat en entrevistes exploratòries a quatre docents del Salvador Quintana: la directora i tres tutores. Al ser un centre d'Educació Primària, la primera idea era entrevistar una tutora de Cicle Inicial (1r i 2n de Primària), una de Cicle Mitjà (3r i 4t de Primària) i una de Cicle Superior (5è i 6è de Primària). L'espai de les entrevistes també havia de ser l'escola, però la quarantena provocada per la pandèmia del COVID-19 ha obligat a canviar lleugerament el plantejament inicial: les quatre entrevistes s'han fet per videotrucada i, a causa d'alguns problemes de disponibilitat, les tutores no han estat una de cada cicle sinó que dues han estat de Cicle Mitjà (una tutora de 3r i una de 4t) i una de Cicle Superior (tutora de 5è). Malgrat això, l'elecció de la mostra és prou encertada de cara a les característiques de la investigació, ja que el curs amb què treballen no és un element determinant de cara a la construcció de la seva identitat docent i, a més, les mestres entrevistades han treballat amb diferents cursos al llarg de la seva trajectòria professional. A l'annex 3 es pot trobar el guió d'entrevista utilitzat amb les mestres.

### 4. ANÀLISI

En base al treball de camp dut a terme a través de quatre entrevistes a treballadores de l'escola, es donarà resposta a les preguntes i hipòtesis plantejades a partir de la literatura revisada al marc teòric. En relació a la primera pregunta, que connecta la segregació escolar i la identitat docent, aquests són els resultats:

En primer lloc, pel que fa a la seva opinió o posició respecte el paper de les institucions públiques en matèria educativa, hi ha una visió estesa sobre la manca de recursos de què disposen en un centre de màxima complexitat; es queixen, sobretot, de la manca de personal per a atendre tots els problemes que se'ls presenten: *“arribes a uns quants però no arribes a tots i això es solucionaria, sobretot, amb més plantilla perquè quan parlem de recursos no parlem de recursos materials, parlem de persones que treballin a les escoles”* (Sílvia, mestra de 4t); *“estem en lo de sempre, que per mans sempre diem que en necessitem més”* (Maria, mestra de 5è). Aquesta sensació de no ser capaç d'arribar a tota la classe i no poder treballar amb grups més reduïts perquè no hi ha prou mestres és un dels principals elements que conformen una identitat docent més aviat reivindicativa o, en termes de Sachs, una identitat activista (Sachs, 2001). Això els ha acabat portant, com a escola, a en-

frontar-se amb el Consorci d'Educació de Barcelona: *“des del Consorci (...) van anar posant nanos, nanos, nanos... amb grans dificultats (...) i nosaltres estàvem a petar i vam dir que no podíem més i que no estàvem disposades a tenir una llauna de sardines”* (Diana, directora).

Un altre aspecte important a analitzar sobre la identitat docent en contextos de segregació escolar és la seva relació amb diferents agents de la comunitat educativa com poder ser la resta de mestres del centre, és a dir, el claustre, o les famílies de l'alumnat. Pel que fa al claustre, hi ha una opinió generalitzada sobre la importància del mateix, ja que la col·laboració entre les treballadores els permet ajudar-se mútuament i compartir diferents idees per a superar obstacles: *“Som una font, cadascú, cada mestra té les seves habilitats i destaca en una cosa diferent i aleshores et poden ajudar i així abarcar molt més, vull dir... La unió del claustre jo crec que fa molt”* (Laura, mestra de 3r). Es destaca, també, la necessitat de tenir una visió compartida sobre el projecte educatiu de l'escola, ja que entenen l'escola com una tasca eminentment col·laborativa: *“quant a claustre, necessàriament les persones que treballen a l'escola han de conèixer bé el projecte d'una escola i s'hi han d'afegir per honestat respecte el projecte de l'escola enlloc de que si estàs a Barcelona i li cau a prop del metro”* (Diana, directora); *“fins que no he arribat al Salvador Quintana no he aconseguit connectar el que penso amb el que faig amb el que sento i amb el que crec (...) aquí sí que estic treballant per un projecte educatiu conjunt”* (Sílvia, mestra de 4t).

A l'hora de comunicar-se amb les famílies, un dels aspectes més rellevants és la resistència que exerceixen aquestes envers l'escola; les docents ho argumenten a partir del barri on viuen perquè, com que ha crescut d'esquenes a les institucions públiques i han hagut de lluitar per cada servei públic, participen de l'escola amb certa distància o desconfiança. Aquesta actitud genera frustració a les docents: *“hi ha com un tarannà de resistència respecte les institucions i això a vegades dificulta moltes vegades la comunicació amb les famílies”, “la participació de les famílies és una cosa que costa”* (Sílvia, mestra de 4t). No obstant això, el discurs de les docents connecta amb el de la docència democràtica de Sachs (2001) i fan molts esforços per a involucrar les famílies en el procés educatiu dels fills i filles, perquè entenen que l'educació va més enllà de la relació entre mestres i alumnat: *“Els convidem moltes vegades a veure el que fan, o que ens ajudin per carnaval, o... Bueno, intentem que estiguin molt inclosos dintre de l'escola. Costa, eh, però ho intentem.”* (Maria, mestra de 5è); *“intentant motivar les famílies amb “va, que és la festa major de l'escola, heu de venir que estaran molt contents...” Motivant, intentant, però...”* (Laura, mestra de 3r).

Per últim, un element clau de la identitat docent en un context com aquest, el d'una escola de màxima complexitat, és el pes que s'atorga a la dimensió afectiva en les relacions amb l'alumnat. En aquest sentit, totes les entrevistades prioritzen aquesta dimensió més personal per sobre dels coneixements que puguin arribar a adquirir; això es vincula clarament amb allò exposat al marc teòric, que els alumnes en situacions de vulnerabilitat són els més perjudicats si en el procés educatiu hi ha una manca de cures (te Riele et al., 2017). Les docents entrevistades de l'Escola Salvador Quintana ho expressen així: *“Als centres d'alta o de màxima complexitat són molt més carinyosos o tenen un afecte cap als mestres molt més diferent. A les concertades, per exemple, es guarden molt les distàncies i, en canvi,*

a les d'alta o màxima complexitat, no.” (Laura, mestra de 3r); “saben que et deixes la pell i en aquests dies, per exemple, que hem estat parlant per mail o per la videoconferència, de seguida: “I com estàs tu?”” (Maria, mestra de 5è). Són un tipus de relacions que també estan marcades per la voluntat de reduir les desigualtats educatives, de garantir la igualtat d'oportunitats entre l'alumnat sigui del barri que sigui: “que realment nens i nenes de Ciutat Meridiana puguin tenir oportunitats que tindrien els nens i nenes de l'Eixample. O sigui, això és la igualtat, això és l'equitat social” (Silvia, mestra de 4t); “si no és un espai d'oferir oportunitats a les criatures, perquè es coneuguin, perquè puguin interpretar el món, perquè el puguin entendre millor, donar-los un espai perquè hi participin, aleshores no estem fent un bon servei” (Diana, directora). Això torna a estar relacionat amb la identitat activista de Judyth Sachs, que té com a objectiu perseguir la igualtat social, i a l'escola Salvador Quintana aquesta voluntat és molt present.

En relació a la segona pregunta, que vincula les pràctiques educatives amb la identitat professional de les docents en contextos de segregació escolar, aquestes són les observacions més rellevants:

Un dels aspectes més problemàtics per a les docents en escoles de màxima complexitat pot ser la dificultat per a seguir el ritme de continguts que marca el currículum educatiu, ja que pot ser que no s'hi contemplin les situacions que han d'afrontar aquest tipus d'escoles; malgrat això, l'opinió generalitzada de les persones entrevistades és que el currículum és prou flexible com per adaptar-lo a la seva realitat: “el currículum que tenim ara en educació és un currículum que val la pena. I a l'hora de l'avaluació, que van treure una ordre d'avaluació que val la pena perquè canvia absolutament el paradigma educatiu que teníem fins ara.” (Silvia, mestra de 4t); “Totes aquestes persones que no poden seguir el currículum ordinari, doncs se'ls hi fa el pla individualitzat. Jo, per exemple, en tinc 4 a l'aula que tenen adaptacions” (Maria, mestra de 5è). Aquestes dificultats afegides formen part de l'anomenat efecte procés (Tarabini, 2017), que fa referència a com el nivell socioeducatiu de l'alumnat i el seu entorn suposa un major esforç per a l'exercici de la docència i condiciona les pràctiques pedagògiques. Al tractar-se d'una escola d'Educació Primària, el pas de l'alumnat de 6è a 1r d'ESO és una de les principals preocupacions de l'escola, ja que els inquieta que no marxin prou preparats: “dediquem moltes hores i energies a que els nanos es facin responsables dels seus actes i... Això és el més... I després també que surtin amb les àrees troncal amb el màxim d'enfortides possible” (Diana, directora).

Al parlar d'adaptacions del currículum a les necessitats específiques de cada classe, és important veure quines són les pràctiques educatives que permeten materialitzar. A l'article *Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona* (Meo i Tarabini, 2019), tot i que es parla d'escoles de segones oportunitats, es destaca la importància de tractar el procés educatiu com quelcom col·laboratiu, grupal; en aquest sentit, a l'Escola Salvador Quintana, les docents també donen molta importància als treballs en grup: “intentem treballar en grups cooperatius, és a dir, no és una escola que estiguem fent feina mecànica. Al treballar per projectes es barregen molt i llavors doncs

*sí que tu tens més possibilitats d'anar-te bellugant, d'anar-los ajudant més*" (Sílvia, mestra de 4t); *"la nostra manera de treballar és molt en equip, no tenim llibres de text, tot ho fem col•laboratiu... Per tant, tenen unes competències doncs que fan... Que són molt hàbils, no? De buscar, de buscar-se la vida"* (Maria, mestra de 5è). Per una banda, el treball en grups, per tant, permet a les docents prestar més atenció a casos concrets perquè l'alumnat gaudeix de més autonomia i, per altra banda, el treball per projectes les ajuda a adaptar els continguts a l'especificitat del seu grup: *"cada classe tria un tema dintre d'un tema global i llavors nosaltres, per exemple, som les illes. Doncs a partir d'aquí, amb el currículum, doncs vas lligant tot el que puguis perquè sigui el més tangible possible i amb els interessos dels nens i les nenes"* (Maria, mestra de 5è).

Malgrat que veiem el marge de maniobra de les docents a l'hora d'establir certes pràctiques educatives, també podem observar la frustració que poden sentir en determinades situacions. Un d'aquests moments té a veure amb el seguiment de les activitats que ha de fer l'alumnat fora de l'horari lectiu a casa: *"estariem parlant d'un 10% que no fan els deures, i no sé si és tant per nivell social sinó per temes acadèmics"* (Maria, mestra de 5è). Això obliga les docents, un altre cop, a adaptar-se al context i intentar reduir al màxim els deures o qualsevol activitat que hagin de fer a casa: *"normalment no acostumo com a enviar tasques a casa, bàsicament perquè sé que no tots tenen els recursos, així que prefereixo ja treballar-ho des de classe i potser acabar alguna coseta o buscar alguna cosa per casa"* (Laura, mestra de 3r). Aquesta feina que no fan a casa, per tant, la compensen a partir d'activitats en xarxa, col·lectives: *"els deures que es posen són coses o bé que s'han d'acabar a casa per la raó que sigui o bé que serveix d'ampliació, però vull dir que no som amb el tema deures molt... S'intenta com el treball en xarxa, o sigui, aquí està el punt (...) intentem sempre com donar molts recursos a nenes i nens, també treball entre exalumnes i tal, perquè puguin tenir aquest suport"* (Sílvia, mestra de 4t).

Si bé hem vist que des de l'escola s'intenta posar el mínim de tasques per fer a casa a causa de les dificultats que això suposa, la quarantena provocada per la crisi del COVID-19 no ha deixat més remei que continuar amb la docència de manera virtual a tots els centres de Catalunya. Això, per a una escola de màxima complexitat situada al barri de Ciutat Meridiana com el Salvador Quintana, suposa una sèrie de problemes que se sumen als que probablement han afectat la majoria d'estudiants afectats. Per una banda, tal i com mostra l'article *Exploring the affective dimension of teachers' work in alternative school settings* (te Riele et al., 2017), els alumnes amb pitjors condicions socioeconòmiques són els que més pateixen els efectes de la manca de cures en el procés educatiu, i la comunicació virtual dificulta enormement aquesta vessant afectiva de l'educació.

D'altra banda, les docents del Salvador Quintana s'han trobat dos obstacles a l'hora de realitzar una docència telemàtica: en primer lloc, l'alumnat no disposa de prou recursos digitals com per establir una comunicació fluida i continuar amb el curs igual que abans de la pandèmia: *"jo tinc, per exemple, una nena que no té res: no té tablet, no té ordinador, no té wi-fi, no té res. Per tant, ara, totes aquestes setmanes que els altres han pogut estar*

*treballant o he pogut fer videoconferències a classe, ella, per exemple, no ha pogut*” (Maria, mestra de 5è); *“potser no tenen ordinadors i funcionen amb mòbil, que potser només funcionen amb el mòbil de la mare i potser la mare doncs... Jo què sé, per exemple hi ha una porció de mares que són treballadores de la neteja i que depenen del mòbil perquè les truquin i vagin a treballar, no?”* (Diana, directora). Això, per tant, suposa una enorme dificultat per a les docents que, a més, han d’avaluar el tercer trimestre.

Aquesta manca de recursos digitals, però, no és l’únic problema: l’educació a distància requereix un paper actiu dels familiars adults en l’acompanyament a l’alumnat i, en un context de segregació escolar, el seu capital cultural sol ser força baix, fet que augmenta les desigualtats educatives: *“jo tinc una família que la mare no sap ni llegir ni escriure, aleshores això no ho sap fer pel seu nivell socioeconòmic que ha portat al llarg de la seva vida perquè... déu-n’hi-do, i aleshores això ara influeix als infants que no poden rebre, a casa, l’ajuda de la seva pròpia família”* (Laura, mestra de 3r). Si l’escola, malgrat que reproduïxi certes desigualtats socials, també és capaç de pal·liar-ne alguns efectes, aquesta crisi té conseqüències molt negatives per a aquells qui es troben en pitjors condicions socioeconòmiques, també en matèria educativa.

## 5. CONCLUSIONS

Aquest estudi de cas serveix per entendre com es configura la identitat docent en contextos de segregació escolar, ja que és molt important tenir en compte que no és una identitat fixa sinó que es tracta d’un fenomen processual i relacional. Hem pogut observar que treballar en entorns desfavorits genera en les docents una voluntat transformadora, de canvi social. Això provoca que, emocionalment, s’impliquin molt en les relacions amb l’alumnat, ja que per tal de brindar-los el màxim d’oportunitats i reduir les desigualtats educatives s’hi involucren de manera personal: entre altres coses, són molt insistents amb les famílies per adherir-les al projecte educatiu de l’escola i fer-les participants de procés d’aprenentatge dels seus fills i filles.

Això, alhora, suscita una actitud d’inconformitat i de reivindicació respecte el paper de les institucions públiques en matèria educativa, ja que consideren que, per garantir la igualtat d’oportunitats a l’escola, cal destinar més recursos a centres que pateixen els efectes de la segregació escolar. La seva principal demanda té a veure amb un augment del personal, és a dir, una disminució de la ràtio d’alumnes per personal docent per poder, així, oferir a l’alumnat un tracte més individualitzat, més personal.

La predisposició a millorar la situació social de l’alumnat, però, genera frustració a les docents perquè, per molta dedicació que hi posin, el seu àmbit d’intervenció és reduït i tenen la sensació que no poden aconseguir tot el que voldrien. Per tant, tot i que adaptin les pràctiques educatives al seu context, principalment a través del treball en equip i fent participants al màxim d’agents de la comunitat educativa, el sentiment de frustració és molt present quan no són capaces d’arribar a una part de l’alumnat.

Aquesta sensació de les mestres de no tenir la capacitat de revertir situacions injustes o desiguals ha augmentat a causa de la pandèmia del COVID-19 i la quarantena decretada: les conseqüències per als grups més desfavorits han estat devastadores, en matèria educativa també. La manca de recursos i el capital cultural de les famílies són dos factors que dificulten en gran mesura el procés d'aprenentatge, i el poder d'intervenció per part de les docents ha disminuït clarament, fet que els genera encara més frustració per molts esforços que hi destinin.



## BIBLIOGRAFIA

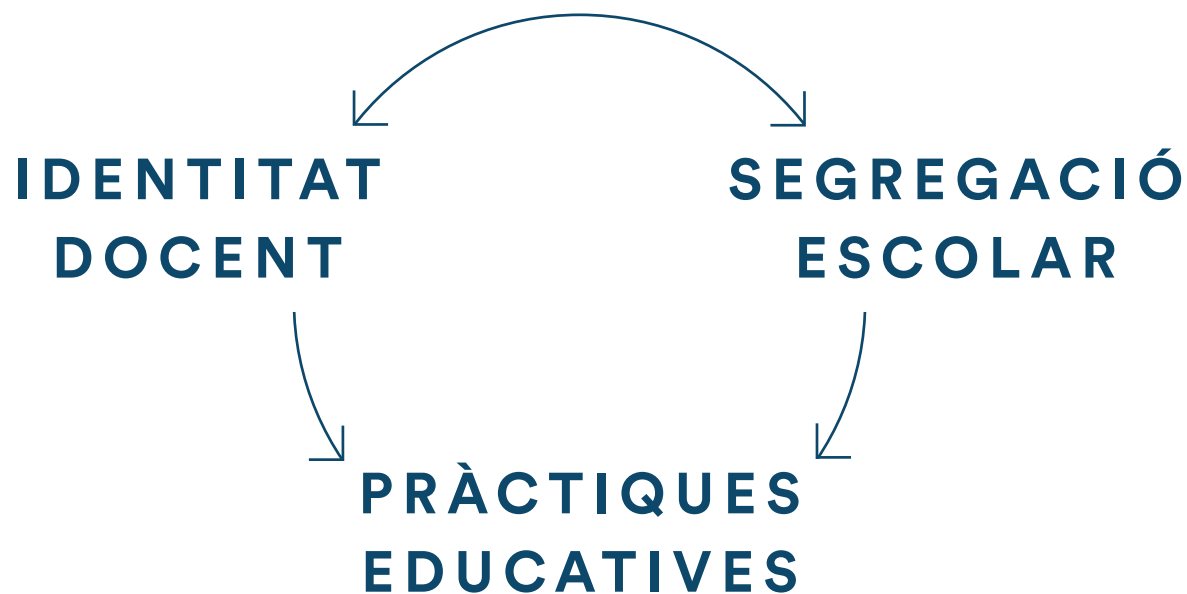
- Ajuntament de Barcelona (2018). *Estat de la Ciutat 2017*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Albaigés, B. i Bonal, X. (2009). “La segregación escolar en Cataluña”. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89-94.
- Alegre, M. À. (2017). “Polítiques de tria i assignació d’escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?” A: Alegre, M. À., Balaguer, M., Nadal, M. i Sanz, J. *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X. (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Larrosa, F. (2010). “Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas”. *REIFP*, 13 (4).
- McGregor, G. i Mills, M. (2014). “Teaching in the ‘margins’: rekindling a passion for teaching”. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (1), 1-18, DOI: 10.1080/01425692.2012.740813
- Meo, A. i Tarabini, A. (2019). “Teachers’ identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona”. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-11, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Sachs, J. (2001). “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sachs, J. (2005). “Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher”. A: Denicolo, P. i Kompf, M. (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Londres: Routledge.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2008). *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Southwell, M. i Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, nº 11, 163-187.
- Tarabini, A. (2017) *L’escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l’abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Te Riele, K., Mills, M., McGregor, G. i Baroutsis, A. (2017). “Exploring the affective dimension of teachers’ work in alternative school settings”. *Teaching Education*, 28 (1), 56-71, DOI: 10.1080/10476210.2016.1238064



## ANNEX 1: TAULA D'OPERATIVITZACIÓ

Identitat docent	Opinió de la docent sobre el paper de les institucions en matèria educativa	Insuficiència de recursos
		Beneficis dels ajuts
	Relació amb el claustre	Cooperació
		Desunió
		Conflictivitat
	Relació amb les famílies	Cooperació
		Distància social
		Resistència
Segregació escolar	Relació amb l'alumnat	Afectivitat
		Tensió
	Efecte company	Composició social de l'alumnat
		Valoració positiva de la diversitat per part de l'alumnat
		Valoració negativa de la diversitat per part de l'alumnat
	Efecte procés	Frustració
		Satisfacció
		Dificultats afegides
Pràctiques educatives	Pràctiques educatives fora de l'aula	Adaptació a la quarantena
		Deures
		Pati
		Altres activitats
	Pràctiques educatives dins de l'aula	Treball cooperatiu
		Activitats adaptades al context
		Adaptació als diferents nivells de l'alumnat

## ANNEX 2: MODEL D'ANÀLISI



## ANNEX 3: GUIONS D'ENTREVISTA

### Guió d'entrevista a les mestres

#### a) Dades generals i trajectòria laboral

1. Confidencialitat, enregistrar, etc.
2. Edat
3. Lloc de residència (si viu al mateix barri o no)
4. Estudis
5. Quants anys fa que et dediques a fer de mestra?
6. Sempre has treballat d'això?
7. Has treballat en algun altre centre? Quines són les principals diferències entre l'altre i aquest?
8. Amb quin curs estàs treballant actualment?
9. A part de ser tutora d'aquest curs, fas alguna altra feina dins de l'escola?
10. Sempre has estat amb alumnes d'aquesta edat? A quins altres cursos has estat?

#### b) Expectatives professionals

11. Què significa per tu ser mestra?
12. Què et va fer triar aquesta feina?
13. Què entens per ser “una bona mestra”?
14. Creus que la teva visió és compartida amb la resta del claustre o hi ha gent que ho veu de manera diferent?
15. Creus que la teva formació ha canviat la teva idea de què és ser “una bona mestra” o ja ho tenies abans d'estudiar?
16. I la teva experiència com a mestra?
17. Quins elements creus que condicionen l'exercici docent i el fer de “bona mestra” en particular? Què creus que cal per a garantir un bon exercici de la tasca docent?

#### c) Composició social de l'escola

18. Com és la composició social de l'alumnat? Quins perfils hi predominen?
19. L'escola es troba al barri de Ciutat Meridiana, on n'hi ha d'altres com el Ferrer i Guàrdia, el Mare Alfonsa Cavín o l'Elisenda de Montcada. La composició social de l'alumnat en aquests centres és gaire diferent al del Salvador Quintana? (Sí és que sí) Per què creus que existeix aquesta segregació dins del propi barri?

20. A l'escola hi ha un percentatge elevat d'alumnat immigrant. Hi ha molts casos de matrícula viva? Quines conseqüències tenen per als propis alumnes, en matèria formativa i relacional?
21. Per al funcionament de la classe, què provoca que hi hagi matrícula viva? Com ho gestionen com a mestra?
22. Hi ha alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)?
23. De quins recursos disposa l'escola per fer front a aquests casos? Són suficients?
24. Quin és el paper de l'administració local a l'hora de tractar amb una escola com la vostra? Quin tipus d'ajuts ofereix? I la Generalitat?
25. La composició social de l'alumnat té efectes en la seva assistència regular a classe? I en la seva concentració a l'aula? Què es pot fer, com a mestra, davant d'aquesta situació?
26. La situació social i econòmica de les famílies dificulta que l'alumnat faci deures o qualsevol activitat com poden ser projectes a casa? Si és així, quines alternatives hi ha?

#### **d) Realització professional**

27. Consideres que treballar de mestra és gratificant? Què és allò que t'aporta més satisfacció de la teva feina?
28. T'imaginaves quan vas començar que la teva feina seria així? Què ha canviat respecte les teves expectatives?
29. Com és la relació del Salvador Quintana amb les famílies de l'alumnat? Com a mestra, hi ha una comunicació amb les famílies a l'hora de resoldre problemes?
30. Creus que la vulnerabilitat econòmica de les famílies pot condicionar el procés d'aprenentatge de l'alumnat?
31. Com es viu des de l'escola el pas de la primària a l'ESO per part de l'alumnat? Us preocupa que hi hagi alumnes que marxïn sense estar prou preparats?
32. Com et condiciona a l'hora de fer de mestra el fet d'haver de seguir un currículum que alguns alumnes no poden assimilar (per problemes d'idioma o del tipus que siguin)?
33. Com és la teva relació afectiva amb els alumnes?
34. I entre ells? Quin paper jugues a l'hora d'intentar que hi hagi bona relació entre tothom i tothom se senti còmode?
35. Com a mestra, què és el que et genera més frustració quan no va bé?

#### **e) Tancament**

36. Donar les gràcies, preguntar si té alguna cosa més a dir, etc.

## Guió d'entrevista a la directora

### a) Dades generals i trajectòria laboral

1. Confidencialitat, enregistrar, etc.
2. Edat
3. Lloc de residència (si viu al mateix barri o no)
4. Estudis
5. Quants anys fa que et dediques a fer de mestra?
6. Sempre has treballat d'això?
7. Has treballat en algun altre centre? Quines són les principals diferències entre l'altre i aquest?
8. Quants anys fa que ets directora?
9. A part de ser directora, fas alguna altra feina dins de l'escola?
10. Has estat tutora alguna vegada? A quins cursos has estat?

### b) Expectatives professionals

11. Què significa per tu ser mestra?
12. Què et va fer triar aquesta feina?
13. Què entens per ser “una bona mestra”?
14. Creus que la teva visió és compartida amb la resta del claustre o hi ha gent que ho veu de manera diferent?
15. Creus que la teva formació ha canviat la teva idea de què és ser “una bona mestra” o ja ho tenies abans d'estudiar?
16. I la teva experiència com a mestra?
17. Quins elements creus que condicionen l'exercici docent i el fer de “bona mestra” en particular? Què creus que cal per a garantir un bon exercici de la tasca docent?

### c) Composició social de l'escola

18. Com és la composició social de l'alumnat? Quins perfils hi predominen?
19. L'escola es troba al barri de Ciutat Meridiana, on n'hi ha d'altres com el Ferrer i Guàrdia, el Mare Alfonsa Cavín o l'Elisenda de Montcada. La composició social de l'alumnat en aquests centres és gaire diferent al del Salvador Quintana? (Sí és que sí) Per què creus que existeix aquesta segregació dins del propi barri?

20. A l'escola hi ha un percentatge elevat d'alumnat immigrant. Hi ha molts casos de matrícula viva? Quines conseqüències tenen per als propis alumnes, en matèria formativa i relacional?
21. Per al funcionament de la classe, què provoca que hi hagi matrícula viva? Com ho gestionen com a mestra? I com a directora?
22. Hi ha alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)?
23. De quins recursos disposa l'escola per fer front a aquests casos? Són suficients?
24. Quin és el paper de l'administració local a l'hora de tractar amb una escola com la vostra? Quin tipus d'ajuts ofereix? I la Generalitat?
25. La composició social de l'alumnat té efectes en la seva assistència regular a classe? I en la seva concentració a l'aula? Què es pot fer, com a mestra, davant d'aquesta situació? I com a directora?
26. La situació social i econòmica de les famílies dificulta que l'alumnat faci deures o qualsevol activitat com poden ser projectes a casa? Si és així, quines alternatives hi ha?

**d) Realització professional**

27. Consideres que treballar de mestra és gratificant? Què és allò que t'aporta més satisfacció de la teva feina?
28. T'imaginaves quan vas començar que la teva feina seria així? Què ha canviat respecte les teves expectatives?
29. Com és la relació del Salvador Quintana amb les famílies de l'alumnat? Com a mestra, hi ha una comunicació amb les famílies a l'hora de resoldre problemes? Quin paper hi jugues com a directora?
30. Creus que la vulnerabilitat econòmica de les famílies pot condicionar el procés d'aprenentatge de l'alumnat?
31. Com es viu des de l'escola el pas de la primària a l'ESO per part de l'alumnat? Us preocupa que hi hagi alumnes que marxïn sense estar prou preparats?
32. Com et condiciona a l'hora de fer de mestra el fet d'haver de seguir un currículum que alguns alumnes no poden assimilar (per problemes d'idioma o del tipus que siguin)?
33. Com és la teva relació afectiva amb els alumnes?
34. I entre ells? Quin paper jugues a l'hora d'intentar que hi hagi bona relació entre tothom i tothom se senti còmode?
35. Com a mestra, què és el que et genera més frustració quan no va bé?

**e) Tancament**

36. Donar les gràcies, preguntar si té alguna cosa més a dir, etc.